

Herrmann, Ulrich; Oelkers, Jürgen; Schriewer, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar  
**Überflüssige oder verkannte Disziplin? Erziehungswissenschaft zwischen  
Ratlosigkeit und Betriebsamkeit, Theoriekonjunkturen und  
Theorieverschleiß**

*Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 443-463. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18)*



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich; Oelkers, Jürgen; Schriewer, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar: Überflüssige oder verkannte Disziplin? Erziehungswissenschaft zwischen Ratlosigkeit und Betriebsamkeit, Theoriekonjunkturen und Theorieverschleiß - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 443-463 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228739 - DOI: 10.25656/01:22873

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228739>

<https://doi.org/10.25656/01:22873>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

# Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 22. – 24. März 1982 in der Universität Regensburg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner, Helmut Heid, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1983

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft :**

Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft : vom 22. – 24. März 1982  
in d. Univ. Regensburg / Im Auftr. d. Vorstandes  
hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel :  
Beltz, 1983.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 18)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft ; 8)

ISBN 3-407-41118-9

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft : Beiträge vom

... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; HST

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1983 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41118 9

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort . . . . .	5
 <b>I. Öffentliche Ansprachen</b>	
HERMANN GRANZOW . . . . .	15
HANS MAIER . . . . .	22
HANS THIERSCH . . . . .	26
 <b>II. Öffentliche Vorträge</b>	
HANS AEBLI Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema . . . . .	33
DIETRICH BENNER Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion . . . . .	45
WALTER HORNSTEIN Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute . . . . .	59
PETER M. ROEDER Bildungsreform und Bildungsforschung . . . . .	81
 <b>III. Symposien: Vorträge/Berichte</b>	
HANS NICKLAS Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt? . . . . .	99
<i>Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit</i> . . . . .	105
WOLFGANG KLAFKI Vorbemerkungen zum Bericht über das Symposium . . . . .	105
HANS-CHRISTOPH BERG Freie Schulen als Regelschulen . . . . .	108
ALOIS ALDER Erfahrungen an der Friedensschule in Münster . . . . .	113
DORIS KNAB Der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages im Lichte einiger Erfahrungen aus der Schulreformerarbeit an der Friedensschule Münster . . . . .	118

BARBARA BOTH / ALBERT ILIEN und die GREMIEN DER GLOCKSEE-SCHULE, unter Mitarbeit von RENATE STUBENRAUCH / JÜRGEN FRIEDMANN / RUDOLF MESSNER Zur Pädagogik der Glocksee-Schule . . . . .	122
MARIA FRIEDERIKE RIEGER Stiftung Landerziehungsheim Neubauern – Ziele und Schwierigkeiten einer „freien“ Schule und der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages . . . .	130
JOHANN PETER VOGEL Zur gegenwärtigen Situation von Schulen besonderer pädagogischer Prägung und den entsprechenden Vorschlägen im Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages . . . . .	133
HANS-CHRISTOPH BERG / WOLFGANG KLAFKI / DORIS KNAB Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzung und die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung solcher Schulen . . . . .	136
<i>Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter . . . . .</i>	139
HERWIG BLANKERTZ Einführung in die Thematik des Symposions . . . . .	139
ANDREAS GRUSCHKA Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzie- herausbildung – über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen . . . . .	143
HAGEN KORDES Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium fremdsprachlicher Bildung . . . . .	153
WOLFGANG FISCHER „Jugend“ als pädagogische Kategorie – historische Rückfragen an Untersuchen- gen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung . . . . .	168
JÜRGEN ZIECHMANN Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung. Eine Diskussion anhand von Projekten . . . . .	179
HEINZ-OTTO GRALKI / ULRIKE STRATE / CARL-HELLMUT WAGEMANN Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen. Bericht über ein Symposium . . .	185
<i>Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Zusammenarbeit zwischen Hoch- schulen und außeruniversitären Trägern . . . . .</i>	203
JOACHIM DIKAU Zusammenfassung des Symposiums . . . . .	203
GÜNTHER DOHMEN Rückwirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Hochschule und Hoch- schulpolitik . . . . .	208

HANS-DIETRICH RAAPKE	
Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis . . . . .	214
<i>Prävention – Zauberwort für gesellschaftliche Veränderung oder neue Form der Sozialkontrolle?</i> . . . . .	219
HANS-UWE OTTO	
Einleitung zur Fragestellung des Symposions . . . . .	219
PETER GROSS	
Über die Präventivwirkung des Nichtwissens – Popitz revisited . . . . .	221
HEINRICH KUPFFER	
Die Fragwürdigkeit der Prävention in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik . . . . .	228
NORBERT HERRIGER	
Präventive Jugendkontrolle – eine staatliche Strategie zur Kolonisierung des Alltags . . . . .	231
<i>Arbeit und Freizeit im Wandel – Antworten der Pädagogik</i> . . . . .	237
HORST W. OPASCHOWSKI	
Neue Erziehungsziele als Folge des Wertewandels von Arbeit und Freizeit . . . . .	237
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit: Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit? . . . . .	250
<i>„Ausländerpädagogik“ als pädagogische Spezialdisziplin?</i> . . . . .	259
JÖRG RUHLOFF	
Einleitende Problemskizze . . . . .	259
HELMUT LUKESCH	
Empirische Befunde zur Stellung des Ausländerkindes im deutschen Schulsystem und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft . . . . .	262
FRANZ HAMBURGER	
Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft . . . . .	273
HANS MERKENS	
Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik . . . . .	283
JÖRG RUHLOFF	
Thesen zur Schlußdiskussion . . . . .	292
JÖRG RUHLOFF	
Zur Diskussion . . . . .	295
<i>Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Handlungsorientierung II</i> . . . . .	297
DIETER BAACKE	
Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie . . . . .	298

ROTRAUT HOEPEL	
Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion . . . . .	307
THEODOR SCHULZE	
Auf der Suche nach einer neuen Identität . . . . .	313
<i>Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung</i> . . . . .	321
PETER ZEDLER	
Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung . . . . .	321
EWALD TERHART	
Übersicht über die Beiträge . . . . .	333
HEINZ MOSER	
Versuch eines Resumés aus den Regensburger Diskussionen . . . . .	343
<i>Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder</i> . . . . .	351
HEDWIG ORTMANN	
Einleitung in die Problemstellung des Symposions . . . . .	351
SIGRID METZ-GÖCKEL	
Macht- und Selbstlosigkeit der Frauen. Assoziative Überlegungen zum Mutter-Tochter-Bündnis in den letzten drei Generationen oder das Matriarchat lebt weiter . . . . .	353
BIRGIT CRAMON-DAIBER	
Bericht über die Ergebnisse der Begleitforschung zum Fünfjahresprogramm der Bundesregierung „Modellplan zur Freisetzung humaner Ressourcen und zur kreativen Entwicklung neuer Subsistenzformen“ (M.H.R.K.S.) . . . . .	364
CHRISTINE HOLZKAMP / GISELA STEPPKE	
Leben und Wissenschaft – einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft . . . . .	372
<i>Forschungsfreiheit, Forschungsethik und Datenschutz</i> . . . . .	381
WOLF-DIETER EBERWEIN	
Freiheit der sozialwissenschaftlichen Forschung und Datenschutz: Probleme und Lösungsansätze . . . . .	381
HERMANN AVENARIUS	
Die Genehmigungsrichtlinien der Kultusminister unter juristischem Aspekt . . .	384
KARLHEINZ INGENKAMP	
Beispiele für die Behinderung der Forschungsfreiheit durch die ministerielle Genehmigungspraxis . . . . .	388
EWALD ZACHER	
Einige verfassungsrechtliche und schulrechtliche Bemerkungen zur Zulässigkeit von wissenschaftlichen Erhebungen an Schulen und zur einschlägigen Genehmigungspraxis . . . . .	392



<b>LENELIS KRUSE</b> Ethische und rechtliche Normen als Problem für die pädagogisch-psychologische Forschung . . . . .	395
<b>WILFRIED BERG</b> Zur grundrechtlichen Problematik von Datenschutzbehörden und Forschungs- freiheit . . . . .	399
<b>KARLHEINZ INGENKAMP</b> Beispiele für Konflikte zwischen Datenschutz und Forschern . . . . .	403
<b>PAUL J. MÜLLER</b> Die Implementation des Datenschutzes im Bereich der wissenschaftlichen For- schung . . . . .	407
<b>EDGAR WAGNER</b> Die informierte Einwilligung . . . . .	410
<b>ERWIN DEUTSCH</b> Das Problem der informierten Einwilligung für Forschung und Datenschutz . . .	413
<b>HELMUT GASSEN / MICHAEL SCHWANDER</b> Zuständig sein und überflüssig werden . . . . .	417
<b>ULRICH HERRMANN / JÜRGEN OELKERS / JÜRGEN SCHRIEWER / HEINZ-ELMAR TENORTH</b> Überflüssige oder verkannte Disziplin? . . . . .	443
<b>VERONIKA REISS</b> Sprechpausen im Unterrichtsdiskurs . . . . .	465

## Überflüssige oder verkannte Disziplin?

*Erziehungswissenschaft zwischen Ratlosigkeit und Betriebsamkeit, Theoriekonjunkturen und Theorieverschleiß*

### I

Bei diesen Symposium handelte es sich um die vierte Tagung der ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTSFORSCHUNG DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, nach Vorgesprächen mit ULRICH HERRMANN (Tübingen) und JÜRGEN OELKERS (Lüneburg) vorbereitet von HEINZ-ELMAR TENORTH (Frankfurt). Die Thematik des Symposiums ergibt sich aus der Aufgabenstellung, die sich die Arbeitsgemeinschaft zu eigen gemacht hat: die kritische Analyse dessen, was als „Erziehungswissenschaft“ heute gelehrt und studiert wird, als Instanz der Politik- und Praxisberatung gelten will und auch in Anspruch genommen wird und doch – so hat es den Anschein – durch immer neue Trends und Wendungen weder durchschaubar noch in sich verständlich ist. Worin die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft besteht oder bestehen könnte, darüber herrscht keine Klarheit; wahrscheinlich würde es sogar erhebliche Schwierigkeiten bereiten, sich darüber zu verständigen und die Kriterien dafür anzugeben, wie denn die Frage nach der disziplinären Identität überhaupt (noch) sinnvoll zu stellen ist. Statt dessen wird eine „Relevanz“-Debatte geführt, zumeist verbunden mit Klageliedern darüber, daß die Erziehungswissenschaft in der Öffentlichkeit, bei Politikern und Eltern zu wenig akzeptiert oder beachtet werde; wobei in der Regel übersehen oder unterschlagen wird, daß die Erziehungswissenschaftler zu diesem von ihnen beklagten Sachverhalt selber nicht wenig beigetragen haben. Mit der Transformation der Pädagogik in eine (sozialwissenschaftlich orientierte) Erziehungswissenschaft scheint letzterer die *Pädagogik* abhanden gekommen zu sein; sie lehrt nicht mehr „pädagogisches Sehen und Denken“, ist nicht mehr *reflexion engagée* vom Standpunkt der pädagogischen Verantwortung aus; sie spricht eine Sprache, die sie in der Öffentlichkeit, unter den Laien, Eltern, allen Nicht-Profis, „sprachlos“ macht – und deshalb hat sie in des Wortes doppelter Bedeutung auch „nichts mehr zu sagen“.

Es war und ist also höchste Zeit, darüber nachzudenken, woher es kommt, wodurch es sich mehr oder minder ungebrochen fortsetzen kann, welche Konsequenzen es hat, daß die Erziehungswissenschaft weithin immer noch durch einen Sachverhalt gekennzeichnet ist, den SIEGFRIED BERNFELD ihr schon 1925 im „Sisyphos“ ins Stammbuch schrieb: Mangel an Tatbestands-Gesinnung. Redet die Erziehungswissenschaft eigentlich *von* etwas – und *wovon*? – oder je länger je mehr „über“ etwas?

---

1 Der vorliegende Bericht über das Symposium der ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTSFORSCHUNG wurde verfaßt von ULRICH HERRMANN (Teil I, mit Benutzung eines Rundschreiben von H.-E. TENORTH zur Vorbereitung des Symposiums), JÜRGEN SCHRIEWER (Teil II, mit Benutzung des Kommentars von HELMUT HEID zu den Vorträgen von GÜNTHER BITTNER und WALTER HORNSTEIN), HEINZ-ELMAR TENORTH (Teile III und IV, mit Benutzung eines Kommentartextes von JÜRGEN DIEDERICH) und JÜRGEN OELKERS (Teil V.) Redaktionelle Bearbeitung: ULRICH HERRMANN.

Um die zumeist ergebnislosen Argumentationsmuster heutiger erziehungswissenschaftlicher Diskussion zu vermeiden und die theoretische, politische und pädagogische *Praxis der Erziehungstheorie* der Erziehungswissenschaft zum Gegenstand der Analyse und Diskussion zu machen, gingen die Überlegungen und Planungen zum Symposium von folgenden Voraussetzungen aus:

(1) Die „Relevanz“-Thematik läßt sich nur auf der Grundlage empirischer Daten und Forschungen sinnvoll weiterführen. Dabei ist es notwendig, nicht nur den traditionell dominanten und institutionell schon als Praxisbereich der Erziehungswissenschaft definierten Sektor des öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystems zu berücksichtigen, sondern auch die gesellschaftliche Produktion und Verwertung pädagogischen Wissens in Familie und Haus, in Politik, Gesellschaft und Administration.

(2) Die häufig beklagte und in vielen Fällen nicht übersehbare „Akzeptanzkrise“ der Erziehungswissenschaft und die chronisch schlechte Reputation der Disziplin in Öffentlichkeit und Wissenschaft soll nicht dem Unwillen der Rezipienten erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Wissens zugeschrieben werden, sondern muß zuerst mit den eingefahrenen Mustern erziehungswissenschaftlicher Theorieproduktion und -verbreitung, mit der Ausbildungspraxis in den Hochschulen und der Funktion und Wirkung der Erziehungswissenschaft in pädagogischen Handlungsfeldern konfrontiert werden. Für den Ruf, den sie hat, und für die Lösungen und Ausweichstrategien, die sie in dieser Lage entwickelt, ist die Disziplin primär *selber* verantwortlich.

Für die Umsetzung dieser allgemeinen Thesen und für ihre empirische Überprüfung wurden drei Themen ausgewählt:

### *1. Die gesellschaftliche Nachfrage nach pädagogischem Wissen*

Seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts gibt es eine kontinuierliche und – parallel zur Pädagogisierung von immer mehr Lebens- und Gesellschaftsbereichen – intensiver werdende Nachfrage nach pädagogischem Wissen. Sieht man vom öffentlichen Erziehungs- und Bildungswesen ab, dann hat es die Erziehungswissenschaft kaum vermocht, ihre eigene „Wissensproduktion“ auf diese Nachfrage angemessen zu beziehen. Dies ließe sich z. B. an den folgenden drei Bereichen anhand empirischer Daten diskutieren:

(1) *Erziehungsberatung*: Die Belehrung des Publikums in drängenden Fragen praktischer Erziehung wird eher von Kinderärzten und Psychologen wahrgenommen – weil die Pädagogik nichts davon weiß, nichts wissen will? Weil sie sich hat verdrängen lassen?

(2) *Politikberatung*: Im Bereich der Bildungsplanung haben Erziehungswissenschaftler mit starker Konkurrenz aus den Sozialwissenschaften zu rechnen – mit der Konsequenz der Übernahme allgemeiner sozialwissenschaftlicher Theorieprogramme, der Beschränkung auf Unterricht und Interaktion oder auf pure Kritik gesellschaftlicher Erwartungen an Planungswissen?

(3) *Deutungswissen*: Innerhalb der verschiedenen heute kursierenden Deutungen der Funktion der Erziehung und des Erziehungs- und Bildungssystems ist die Erziehungswissenschaft fast nur noch als *eine* kritisch/affirmative „Ideologie“ neben anderen erkennbar – weil die Stelle einer pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Klärungsinstanz sich nicht mehr besetzen läßt?

## 2. Die Erziehungswissenschaft und die Professionalisierung pädagogischer Berufe

Die Pädagogik als Wissenschaft hat sich, wo sie für pädagogische Berufe Ausbildungsleistungen erbrachte (zunächst in der Lehrerbildung, dann auch in der Sozialpädagogik, der Erwachsenenbildung usw.), traditionell wie aktuell als Wissenschaft „von und für Praxis“ definiert. Es hat aber den Anschein, als sei es ihr nicht gelungen, einerseits die jeweilige Praxis angemessen zu begreifen und andererseits die Theoriebildung in die Bildungstheorie pädagogischer Berufe zu übersetzen. Die Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft in Hochschulen und Universitäten hat zunächst einmal nicht der Verbesserung des Praxis-Theorie-Transfers (*et vice versa*), sondern vor allem der Etablierung der Erziehungswissenschaftler *selber* genutzt.

Die Berechtigung dieser gängigen Schelte der Erziehungswissenschaft kann an zwei Hauptrichtungen pädagogischer Berufsausbildung geprüft und diskutiert werden:

(1) **Lehrerbildung und Lehrerberuf:** Befunde und Indizien für den folgenlosen Erwerb der Hochschulqualifikation scheinen in fast beliebiger Menge verfügbar – trifft dies für alle Lehrberufe aller Schularten und -stufen zu? Ist dieser Sachverhalt bedingt durch situative, personelle, institutionenspezifische usw. Umstände und Details, die nicht in die Theoriebildung eingehen können oder die prinzipiell durch ein Hochschulstudium nicht vermittelbar sind? Ist die Rede vom Praxischock vielleicht nicht nur (vgl. die Hinweise von LUHMANN/SCHORR) ein Indiz für das unzulänglich bzw. unbegriffene Verhältnis von Berufsvorbildung und Berufstätigkeit?

(2) **Sozialpädagogik und Sozialarbeit:** Am Beispiel der Jugendforschung hat WALTER HORNSTEIN den Zirkel beschrieben, daß aus der angestregten Intention, unbedingt „für die Praxis“ denken zu wollen, der praktizistische Kurzschluß, der Theorieverschleiß und dann die Irrelevanz folgen – notwendigerweise? Welche Organisation der Jugendforschung sollte angestrebt werden, deren Ergebnisse nicht erst dann vorliegen, wenn sich die aktuelle Problemlage der Jugend schon wieder verändert hat? Welche Gegenstände und Intentionen wären spezifisch für eine *pädagogische* Jugendforschung unter den veränderten Bedingungen der Jugendprobleme heute?

## 3. Die disziplinspezifische „Produktion“ und „Verarbeitung“ der gegenwärtigen Situation der Erziehungswissenschaft

Für die Analyse der Gründe der gegenwärtigen Situation und der Formen ihrer Verarbeitung innerhalb der Erziehungswissenschaft lassen sich verschiedene Zugangswege zeigen:

(1) **Wissenschaftstheorie:** Haben die Kontroversen zwischen „positivistischen“ und anderen Ansätzen, in denen die Vorwürfe von fehlender Forschung, falschem Theorieverständnis einerseits und unverantwortlicher Anpassung an gesellschaftliche Erwartungen andererseits sich ablösen und blockierten, die Analyse der Situation heute verhindert und eine Klärung verzögert? Ist auch der Verschleiß von Theorien und Konzepten nur ein Indikator für die verbreitete Ratlosigkeit und die fehlende Kontinuität in der Theoriediskussion der Erziehungswissenschaft?

(2) **Wissenschaftssoziologisch und -historisch:** Kämpft die Erziehungswissenschaft gegen die von ihr selbst produzierten, überhöhten, systematisch aber nicht einlösbaren Versprechen und Erwartungen? Ist ihr theoretisches Selbstverständnis und der überspannte Anspruch auf Praxisrelevanz die sowohl hilflose als auch funktional richtige Antwort auf die reale gesellschaftliche Funktion von Erziehung – nämlich angesichts von deren Heteronomie und Marginalität ein Palliativ für immer wieder enttäuschte Erzieher? Ist die Geschichte des pädagogischen Denkens weithin eine Geschichte von Illusionen – so meinte es jedenfalls BERNFELD –, die *notwendigerweise* zu produzieren sind, um den professionellen Erziehern und Lehrern das Bewußtsein eines Berufsethos zu vermitteln, die aber mit ihrer *konkreten* Berufstätigkeit nichts zu tun haben?

(3) **Wissenschaftshistorisch und -vergleichend:** Ist die Ausbildung einer pädagogischen „Denkform“, in der die Erziehungsprobleme und -möglichkeiten hypostasiert werden, in der schließlich so ziemlich alle gesellschaftlichen Gebrechen und ihre Behebung zum Aufgabenfeld des Pädagogen umdefiniert

worden sind – mit der deutlich spürbaren Konsequenz des permanenten Konflikts mit den wirklich bestimmenden gesellschaftlichen Faktoren –, vielleicht nur ein spezifisch deutsches Phänomen? In der Sprache der sog. Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und von ihr her verstanden das Problem also: Haben wir innerhalb der „Deutschen Bewegung“ (DILTHEY, NOHL) so etwas wie eine „deutsche Pädagogik“, die sich heute jedenfalls in zum Teil absurde Allzuständigkeitsillusionen verstiegen hat? Hat das etwas mit einem ‚geheimen‘ Rousseauismus oder etwas mit dem Konzept der „relativen Autonomie“ zu tun? Wie erklärt sich die erstaunliche Stabilität dieser „Denkform“ vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen und politischen Hilflosigkeit, weswegen sie aber nicht „wirkungslos“ ist?

Von diesen Überlegungen her ergab sich dann das Tagungsprogramm:

Kontext und Intention des Symposiums: ULRICH HERRMANN (Tübingen) (*hier Kap. I*)

Fallstudie I: *Erziehungsberatung und soziale Arbeit*

Kommentar: HELMUT HEID (Regensburg)

Referate: GÜNTHER BITTNER (Würzburg): Überflüssige Pädagogik  
WALTER HORNSTEIN (München): Ratlose Berater  
(*hier im Bericht Kap. II*)

Theorieversuch: *Produktions- und Verwertungsbedingungen pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Wissens*

Kommentar: ENNO SCHMITZ (Berlin)

Referate: PETER ZEDLER (Hagen): Steuerung der Wissensproduktion  
ILSE DAHMER (Hannover): Ungelöste Wissenschaftspropädeutik  
(*hier im Bericht Kap. III*)

Fallstudie II: *Lehrerbildung, Lehrerwissen*

Kommentar: JÜRGEN DIEDERICH (Frankfurt)

Referate: JÜRGEN OELKERS (Lüneburg): Mythos der Verwissenschaftlichung  
DIETER LENZEN (Berlin): Mythos der Praxisorientierung  
S. F. MÜLLER (Hildesheim): Wissen des Lehrers  
(*hier Kap. IV*)

Theorieversuch: Wissenschaftsgeschichte und Argumentationskultur

Kommentar: HEINER DRERUP (Köln)

Referate: ULRICH HERRMANN (Tübingen): Selbstfixierungen deutscher Pädagogik  
JÜRGEN SCHRIEWER (Frankfurt): Pädagogik – ein deutsches Syndrom?  
HEINZ-ELMAR TENORTH (Frankfurt): Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie  
(*hier im Bericht Kap. V*; Herr DRERUP und Herr MÜLLER waren leider an der Teilnahme am Regensburger Kongreß verhindert)

Die nachfolgenden Ausführungen fassen die Thesen der Referate und die Diskussionsergebnisse zusammen. Ein Kongreßbericht, mit Berücksichtigung dieses Symposiums, erschien bereits in Heft 4/82 der NEUEN SAMMLUNG (dort auch der Beitrag von BITTNER in vollem Umfang); weitere Beiträge dieses Symposiums werden im Jahrgang 1983 der ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK erscheinen.

## II

Mit zwei exemplarisch argumentierenden „Fallstudien“ und zwei systematisch ansetzenden „Theorieversuchen“ sollte die übergreifende Problematik des Symposiums in eine bearbeitungsfähige Themenfolge übersetzt werden. In diesem Rahmen ging die „Fallstudie I: *Erziehungsberatung als soziale Arbeit*“ der praxisdienlichen Beratungskapazität der Erziehungswissenschaft in außerschulischen erzieherischen Handlungsfeldern nach. Zugleich markierten die Thesen von GÜNTHER BITTNER (Würzburg) zur „Überflüssigkeit“ der Pädagogik und der Bericht von WALTER HORNSTEIN (München) über die Nicht-Rezeption des 5. Jugendberichts der deutschen Bundesregierung den provokations- und

d. h. dann auch diskussionsträchtigen Auftakt des Symposiums insgesamt. Der Charakter beider Referate als zugleich komplementär und antithetisch wurde im Verlauf ihrer einführenden Kommentierung durch HELMUT HEID, ihrer nachträglichen ergänzenden Präsentation durch die Autoren selbst sowie ihrer anschließenden Diskussion im Plenum angedeutet, aber in seinem ganzen Spannungsreichtum nicht mehr ausgeschöpft.

Beide Referate bezogen sich mit ihren Thesen zunächst auf institutionalisierte Beratungssituationen: auf die Individualberatung des professionalisierten Erziehungsberaters BITTNER, auf die gesetzlich (§ 25 JWG) geregelte Praxis regelmäßiger Jugendberichterstattung an Bundestag und Bundesrat HORNSTEINS. Beide extrapolierten dann aber von ihrer jeweils exemplarisch als „Fall“ (HORNSTEIN, S. 2) begriffenen Beratungspraxis auf *Allgemeineres*: auf die „pädagogische Wissenschaft“ schlechthin (BITTNER, S. 1), auf die „grundsätzliche“ Problematik (HORNSTEIN, S. 13) des Verhältnisses von erziehungs- und sozialwissenschaftlichem Wissen und politisch-administrativem System (HORNSTEIN). Unterschiedlich waren mithin, bei aller Ähnlichkeit der Ausgangssituationen, die *Reflexionsperspektiven*: Analysierte HORNSTEIN die Bedingungen für die Rezeption, besser: Nicht-Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens durch außenstehende Adressaten in Politik und Verwaltung sowie deren spezifische Blockaden, so wurde für BITTNER die gleichsam als objektivierender Test begriffene Beratungssituation zum Anlaß, erziehungswissenschaftliches Wissen selbst in seiner Qualität in Zweifel zu ziehen und die „Zunft“ zu einer „kollektiven Selbstreflexion“ einzuladen (BITTNER, S. 1). Entsprechend unterschiedlich gerieten dann die jeweils im Mittelpunkt beider Referate stehenden *Diskrepanzanalysen*: Diskrepanz zwischen dem von Erziehungswissenschaftlern angebotenen und dem in praktischer Erziehungsberatung benötigten Wissen bei BITTNER, bei HORNSTEIN „Diskrepanz der Erwartungen und Ansatzpunkte“, schärfer: „eklatanter Widerspruch... (des) angebotenen Wissens in seiner inneren Struktur... zu den Handlungsstrukturen und -möglichkeiten des politischen Systems“ (HORNSTEIN, S. 15, 13). Mündete die BITTNERsche Problematisierung eben dieses „angebotenen Wissens in seiner inneren Struktur“ (S. 13) in die These von der „praktischen Unbrauchbarkeit pädagogischer Konzeptbildungen“ (BITTNER, S. 2), so leiteten die HORNSTEINSchen Diskrepanz-Diagnosen, weit davon entfernt, die Gewißheitsgrundlagen des eigenen (erziehungswissenschaftlichen) Wissens in Frage zu stellen, zu einer systematischen Analyse der dafür verantwortlichen „massiven Abwehr- und Verdrängungsprozesse“ auf der Seite des politisch-administrativen Systems über (HORNSTEIN, S. 13). „Überflüssige Pädagogik“ also nach BITTNER – lediglich „verkannte Disziplin“ nach HORNSTEIN: in dieser pointierten Gegenüberstellung wurde das Leitthema des Symposiums von keiner der nachfolgenden thematischen Einheiten leider mehr aufgenommen.

Die *Gründe*, die BITTNER in thesenhafter Kürze für die praktische Unbrauchbarkeit und folglich „Überflüssigkeit“ der Pädagogik festhielt, lassen sich wie folgt zusammenziehen:

(1) Gegenwärtige Erziehungswissenschaft verzettelte sich, resultierend aus den mit ihrer „Über-Akademisierung“ einhergehenden literarisch-publizistischen Produktionszwängen, in unfruchtbaren „Neologismen“ und spezialistisch verengten „Quisquilien“, deren Erkenntniswert über das „spätestens durch die Reformpädagoginnen“ Gesagte nicht hinausgehe (BITTNER, S. 2).

(2) Die für Pädagogen geradezu berufstypische Dominanz „pädagogischer Utopien und Idealbildungen“ (die LUHMANN/SCHORR [1979], S. 343ff. in den Existenzbedingungen und der „Eigendynamik des pädagogischen Establishments“ strukturell verankert sehen)

blockiere die notwendige „pädagogische ‚Trauerarbeit‘“, d. h. die für ihre Realitätsangemessenheit erforderliche selbstkritische Kontrolle und Relativierung pädagogischer Konzeptbildungen, wie andererseits bloß beschreibende Duplizierungen von Wirklichkeit keinen „Anreiz, die Praxis anders anzupacken“, böten (BITTNER, S. 3f.).

(3) Die Konzeptbildungen gegenwärtiger Erziehungswissenschaft seien, im Gegensatz etwa zu denjenigen der pädagogischen Klassiker, weder in „Lebenserfahrung“ und „Lebenspraxis“ übersetzbar noch böten sie das, was die praktische Erziehungsberatungssituation verlange: „ein Konzept vom Lebensganzen“ (S. 4).

In demgegenüber ausführlichem Beweisgang sucht HORNSTEIN die am Beispiel seines „Falles“ aufgezeigten Diskrepanzen auf bestimmte „Strukturmomente unserer politisch-administrativen Verfassung“ zurückzuführen und „mit einigen theoretischen Überlegungen zur Rezeptivität und Resistenz des politischen Systems gegenüber sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen in Beziehung zu setzen“ (S. 13, 12). Nach ausführlichen informativischen Passagen über die institutionellen Grundlagen der Jugendberichterstattung, die konzeptionellen Überlegungen der für den 5. Bericht verantwortlichen Sachverständigenkommission sowie die konkreten Begleitumstände seiner Rezeption/Nicht-Rezeption skizzierte HORNSTEIN, in Anlehnung an VAN DEN DAELE/WEINGART (1975), ein sehr stilisiertes Schema von drei idealtypischen Entsprechungsverhältnissen zwischen „Form und Struktur von Wissensbeständen auf der Seite der Wissenschaft“ und Handlungszielen, -möglichkeiten und -bedingungen der Wissen nachfragenden politischen Akteure. Vor diesem Hintergrund konnte er dann die systematische Nicht-Entsprechung zwischen dem sozialwissenschaftlichen Analyseangebot der unabhängigen Sachverständigenkommission und dem selektiven Informationsbedarf des politischen Systems präzise benennen und analysieren. Demnach hatte die Kommission „ihren Auftrag und ihr Konzept“ eigenwillig dahingehend definiert, statt isolierender Berichterstattung lediglich über die verschiedenen Formen und Interventionsmöglichkeiten von Jugendhilfe und Jugendpolitik aus sozialwissenschaftlicher Sicht Aufschluß über die übergreifenden „sozialstrukturellen, ökonomischen, politischen Bedingungszusammenhänge von Jugendproblemen“ zu geben und diese Analysen in kritischer Absicht mit „gesellschaftspolitischen Kriterien, wie etwa ... dem der Gleichheit von Lebenschancen u. a.“, in Relation zu setzen (HORNSTEIN, S. 15ff.). Schließlich hatte die Kommission die ihr gleichfalls übertragene Aufgabe, Verbesserungsvorschläge zu entwickeln, für sich dahingehend entschieden, keine „detaillierten Einzelempfehlungen“ auszusprechen, sondern „generelle Orientierungspunkte“ zu markieren, keine Hilfen für Weg-Entscheidungen im Hinblick auf (politisch) bestimmte Ziele also anzubieten, sondern selbst Vorgaben für Ziel-Entscheidungen aufzustellen. Inhaltlich setzte sich die Kommission mit ihrer „Ziel“-Empfehlung einer generellen „Kurskorrektur“ zudem quer zu den gegenwärtig praktizierten und über Spezialisierung, Institutionalisierung und Professionalisierung auch verwaltungskonform organisierbaren Problemlösungsformen.

Mit allen diesen explizit intendierten sozialwissenschaftlichen Analyse- und sozialpolitischen Empfehlungsangeboten aber war die Nicht-Entsprechung *vis-à-vis* den Erwartungen des politisch-administrativen Systems nicht nur eine systematische, sondern – so ließe sich mutmaßen – auch eine systematisch herbeigeführte, d. h. dann auch vorhersehbare. Denn nicht nur zeigte sich, daß die Auftraggeber und Adressaten des Berichts lediglich an Information und Beschreibung – allenfalls an Zweck-Mittel-Relationen – „als Ausgangsdaten für mögliches politisches Handeln“ interessiert waren, nicht aber an den vorgelegten Entwürfen für „reflexive Systempolitik“ (HORNSTEIN, S. 15f.). Es zeigte sich auch, daß

die sozialwissenschaftliche Analyse übergreifender „gesellschaftlicher Entstehungs- und Bedingungsbeziehungen“ (ebd., S. 4) in „äußerst scharfen Gegensatz“ trat zu der strukturellen „Selektivität des jugendpolitischen Handlungssystems“, wie sie bedingt ist sowohl durch die Segmentierung von Zuständigkeiten in vertikaler (Bund, Länder, Kommunen) und horizontaler Hinsicht (unterschiedliche Ressorts, Institutionen, gesellschaftliche Gruppen) als auch durch die aus sachimmanenten Gründen nur sehr begrenzte politische Steuerbarkeit von Sozialisationsprozessen (S. 20f.). Darin lägen dann, so HORNSTEIN, die strukturellen Ursachen begründet für die im einzelnen beobachtbaren „Mechanismen der Problemabwehr und -verschiebung“, die Ausblendung von Erkenntnissen über politisch relevante gesellschaftliche Bedingungen, die Vorgänge des „Passend-Machens von Sachverhalten und Interpretationen in bezug auf die eigenen politischen Absichten“ oder die schlichte Weitergabe wegen Unzuständigkeit (HORNSTEIN, S. 18). Und HORNSTEIN resümierte: Die von kritisch-sozialwissenschaftlichem Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft getragenen komplexen Entstehungs- und Bedingungsanalysen von Jugendproblemen hätten „im politischen System der Bundesrepublik keine Entsprechung auf der Handlungs- und Interventionsebene. [...] der Bericht hat also eigentlich keinen Adressaten“ (S. 21).

Unterschiedlich explizit waren, wie ihre Analysen, so auch die von BITTNER und HORNSTEIN daraus gezogenen *Schlußfolgerungen*. HORNSTEIN hielt unbeirrbar fest sowohl an der Form der Jugendberichterstattung durch eine unabhängige Sachverständigenkommission wie am kritischen Selbstverständnis von Sozial- „und speziell Erziehungswissenschaft“, deren auf gesamtgesellschaftliche Bedingungsbeziehungen gerichtete Analyse „den Aktionsradius staatlichen Handelns systematisch mißachten und überschreiten“ müsse (HORNSTEIN, S. 23). Seine eher beiläufig angedeutenden Überlegungen über eine allfällig veränderte institutionelle Anbindung der Jugendberichterstattung waren insofern kaum dazu angetan, diese bewußt eigenwillige Perpetuierung des grundsätzlichen Spannungsverhältnisses zwischen erziehungswissenschaftlichem Analyseangebot und Erwartungs- bzw. Handlungshorizonten des politischen Auftraggebers abzumildern. Konsequenterweise erwartete HORNSTEIN denn auch mögliche praxisbeeinflussende oder -verändernde Wirkungen von Erziehungswissenschaft eher in der Form „weniger sichtbarer und vielleicht auch eher langfristiger Effekte“ auf der Ebene der Praxis und der dort tätigen Erzieher selbst als von direkt an die verantwortlichen Akteure des politischen Systems gerichteten sozialwissenschaftlichen Konzepten für „reflexive Systempolitik“ (S. 24).

Weitgehend implizit blieben die Schlußfolgerungen, die BITTNER aus seinen kritischen Thesen über die praktische Unbrauchbarkeit pädagogischer Konzeptbildungen zog. Allerdings waren sie aus ihnen erschließbar in Form indirekt formulierter Gütekriterien pädagogischer Theorie, deren wichtigstes und unabdingbares es war, daß pädagogische Konzepte „den Lebenszusammenhang im ganzen“ zu deuten, sich nicht auf Erziehung allein zu beschränken hätten. Bis auf weiteres schien BITTNER bereit, um ihrer Praxisbedeutsamkeit und -wirksamkeit willen auf nicht-erziehungswissenschaftliche „Konzepte vom Lebensganzen“ auszuweichen – „z. B. ein psychoanalytisches“ (BITTNER, S. 4).

Dezidiertes Festhalten am kritisch-sozialwissenschaftlichen Selbstverständnis und „Erkenntnisinteresse“ der Erziehungswissenschaft bei HORNSTEIN, auch auf das Risiko hin, mit der damit zugleich involvierten Wendung an andere Adressaten tendenziell aus der institutionalisierten Beratungssituation auszuscheren; ebenso dezidiertes Festhalten an den Aufklärungserfordernissen praktischer Beratungssituationen bei BITTNER, ver-



bunden mit dem offenen Eingeständnis, um ihretwillen gegebenenfalls aus der Erziehungswissenschaft auszuscheren: mit diesen Schlußfolgerungen waren die Kritik- bzw. Zustimmungsfrenten der anschließenden Diskussion weitgehend präjudiziert.

HORNSTEIN konnte mit seiner Bekräftigung disziplinimmanenter Standpunkte und Erkenntnisdesiderate viel Zustimmung der erziehungswissenschaftlichen Teilnehmer für sich verbuchen – die Adressaten aus Politik und Verwaltung waren ja nicht anwesend. Niemand konnte wissen, daß zur gleichen Zeit und am gleichen Ort, nur an anderen Beispielen und im Rahmen einer anderen Arbeitsgruppe, just ein Vertreter der Kultusverwaltung das „Vertrauensdefizit“ der Verwaltung gegenüber der Erziehungswissenschaft sowie die aus grundsätzlich divergierenden Sichtweisen resultierenden „Mißverständnisse“ zwischen Wissenschaftssystem und politisch-administrativem System thematisierte<sup>2</sup>. So kam der direkte Dialog zwischen den der Sachlage nach angesprochenen ungleichen Partnern ebensowenig zustande wie eine ausführliche Diskussion, die, unter Nutzung gerade auch der einschlägigen Erfahrungen von Sozialwissenschaftlern (vgl. etwa LUDZ 1977), sowohl die eingegrenzten Möglichkeiten wissenschaftlicher Politikberatung illusionslos aufgezeigt als auch die divergierenden Perspektiven beider Seiten in ihrer legitimen Verschiedenheit wie möglichen Verschränkbarkeit ausponderiert hätte. Die in HELMUT HEIDS Kommentar zu HORNSTEIN aufgeworfenen grundsätzlichen Fragen nach Funktionen, Voraussetzungen und Realisierungschancen wissenschaftlicher Politikberatung blieben daher weitgehend offen.

Gegenüber der Zustimmung, die HORNSTEIN für sich verbuchen konnte, mußte BITTNERs von übertriebener Rücksichtnahme nicht verwässerte Eigenkritik der Erziehungswissenschaft bei einem Plenum von Vertretern der Zunft genau das provozieren, was diese ihrerseits mit HORNSTEIN den Adressaten erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Wissensangebote in Politik und Verwaltung negativ anzulasten bereit waren: „Mechanismen der Problematabwehr und -verschiebung“ (HORNSTEIN S. 18). Ihre Palette reicht von Exkulpationen (im Vergleich mit der angeblich ebenfalls nur geringen technologischen Problemlösungskapazität anderer Disziplinen einschließlich der Medizin befinde sich die Erziehungswissenschaft, so ein Teilnehmer, „in bester Gesellschaft“) über Unterstellungen (implizit-untergründig verfüge BITTNER über das, was er explizit kritisiere: einen erziehungswissenschaftlichen Orientierungsrahmen) und Personalisierungen (BITTNERs Thesen spiegelten lediglich seine individuelle Erfahrung und seinen eigenen kontingenten Wissensstand) bis hin zu nackten Abwehreffekten (ein Teilnehmer fühlte sich durch BITTNERs Thesen „persönlich gekränkt“). In keiner Weise ausdiskutiert blieben darüber grundsätzlichere, mit BITTNERs Thesen angerührte Probleme. Dies galt auch für die von HELMUT HEID in seinem Kommentar zu BITTNER aufgeworfenen Fragen nach einem differenzierteren Verständnis dessen, was „Praxisdienlichkeit“ in der Pädagogik denn besage und überhaupt besagen könne, sowie nach angemessenen Evaluationskriterien für die Leistungsfähigkeit und Problemlösungskapazität von Wissenschaften. Aber auch die sehr hypothetisch formulierte Vermutung eines Teilnehmers, ob nicht hinter BITTNERs Dichotomisierung von „Quisquilien“ (sprich: spezialistischer Detailforschung) auf der einen und „Konzepten vom Lebensganzen“ auf der anderen Seite eine für Pädagogik

2 B. R. KILLAIT mit seinem Beitrag „Was erwarten Bildungspolitikern und leitende Vertreter der Kultusbürokratie von der Erziehungswissenschaft als Beitrag zur Lösung der Migrantenproblematik?“ in der Arbeitsgruppe der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft. Jetzt in: VE-Informationen, Nr. 10, (Münster) Juli 1982, S. 65–72.

grundsätzlich charakteristische durchgängige „Differenz von Wissenstrukturen“ zutage trete – eine Duplizität, wie sie im Fortgang des Symposiums dann unter anderer Etikettierung als Unterscheidung von „Forschung“ und „Reflexion“ in systematisch-metatheoretischer Behandlung in dem Referat von TENORTH, in wissenschaftsgeschichtlich vergleichender Perspektive in dem Referat von SCHRIEWER explizit wieder aufgenommen werden sollte –, wurde mit energischem Insistieren auf der „Einheit pädagogischen Wissens“ vorschnell beiseitegeschoben.

So blieb die Diskussion im ganzen verfangen auf einer Ebene wechselseitiger Bestätigungsargumente, vorläufiger Verständnisfragen und ersten Herantastens an die mit beiden Referaten angeschnittene Tiefendimension von Grundsatzproblemen. Die in einem noch nicht aufeinander eingestimmten – zudem mit rund 100 Teilnehmern übervollen – Plenum ablaufenden gruppendynamischen Mechanismen mögen dafür u. a. verantwortlich gewesen sein; mehr aber noch die Verkettung unglücklicher Umstände bei der Vorbereitung, die dazu führten, daß den meisten Teilnehmern die schriftlich vorbereiteten Beiträge bis zum Beginn des Kongresses vorenthalten blieben. Denn auch hier galt, was LUHMANN (1980, S. 19, 47) generell als Voraussetzung für „ernste, bewahrenswerte Kommunikation“ festhält: „Anders als bei gesprochenem oder im Sprechen reproduziertem Sinn, wo schon das Anhören der Darstellung die Aktivität weitgehend absorbiert, tritt einem (erst) Schriftgut geradezu mit der Aufforderung entgegen, es aus der Distanz heraus zu beurteilen“.

### III

Aufgabe des zweiten Themenbereichs war es, theoretische und methodische Probleme wissenschaftssoziologischer Analysen der Erziehungswissenschaft zu diskutieren. Den Teilnehmern lag als Material für die Diskussion (neben den Analysen von HORNSTEIN und BRITNER) eine vergleichende empirische Studie über die Beteiligung der Erziehungswissenschaft an Projekten der Bildungsforschung in der BRD vor, in der E. SCHMITZ (1981) den von der SENATSKOMMISSION FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT DER DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT geäußerten Verdacht einer „institutionellen Diskriminierung“ pädagogisch orientierter Forschung (SCHMITZ 1981, S. 16) widerlegt hatte; zum anderen – und dann in der Diskussion dominierend – Thesen von P. ZEDLER über „Kognitive und soziale Regeln der Theorieproduktion in der Erziehungswissenschaft“ mit einem (mündlichen) Kommentar von E. SCHMITZ. Die Verhandlungen wurden vervollständigt durch ein Referat von I. DAHMER über „Ungelöste Wissenschaftspropädeutik“ als Basisproblem erziehungswissenschaftlicher Arbeit<sup>3</sup>. Man verzeichnet das Ergebnis von Thesen und Diskussion sicherlich nicht, wenn schon vorab festgehalten wird, daß dieser Teil des Symposiums eher Desiderata als Lösungen verdeutlichte, daß er eher die Ratlosigkeit auch der Wissenschaftsforscher als ihre Angebote zur Bewältigung der Krise veranschaulichen konnte.

<sup>3</sup> Wegen einer organisatorischen Panne lagen den Teilnehmern nur die Thesen von P. ZEDLER vor; hier zitiert im folgenden nach der Langfassung „Kognitive und soziale Regeln in der Theorieproduktion. Zur Frage einer handungsrelevanten Selbstreflexion der disziplinären Theorieentwicklung“. Die Ausführungen von I. DAHMER sind den Autoren dieses Berichts auch jetzt (September 1982) noch nicht schriftlich verfügbar; der Vf. kann sie daher nur aufgrund einer Mitschrift, hoffentlich zutreffend, knapp rekonstruieren.

(1) In der Erörterung der wissenschaftssoziologischen Fragen standen eindeutig theoretische Probleme im Vordergrund, d. h. Fragen der Konzeptualisierung wissenschaftssoziologischer Untersuchungen und der Kritik bisheriger Versuche solcher Studien innerhalb der Erziehungswissenschaft (und innerhalb der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung selbst). Sowohl in den Ausführungen von P. ZEDLER wie in den kommentierenden Thesen von E. SCHMITZ gab es dabei einen Konsens, daß wissenschaftssoziologische Untersuchungen nicht mehr von „gegenstandsfernden Motiven“ (ZEDLER, S. 8) aus unternommen werden könnten, also etwa im „Verweis auf globale gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Entwicklungstendenzen“ (ebd., S. 1) oder im Rückgriff auf institutionell definierte Merkmale der Theorieproduktion, z. B. Personen, Forschungsstellen und Finanzen. Ausgangspunkt empirischer Analysen der Theorieproduktion müßten vielmehr die Strukturen des Wissens selbst sein. In diesem Konsens schlug sich also die auch für die Wissenschaftsforschung allgemein beobachtbare Wendung von einer institutionenzentrierten zu einer wissensbezogenen Analyse der Wissenschaft nieder, samt der theoretischen Folgeprobleme, die solch eine Wendung hinterläßt.

Im Zentrum von ZEDLERS Vorschlag standen die Begriffe der „Problemstruktur“ und der „Problemlogik“, seine leitende Fragestellung bezog sich auf die Gründe von Theoriekarrieren, pointierter: auf den Zusammenhang von immer neuen „Theoriekonkursen“ (S. 1) und den nicht gelingenden Versuchen einer Stabilisierung des Erkenntnisfortschritts. Zu seinen Ausgangsprämissen zählt dabei die Überzeugung, daß die Kritik an Theorien, die sich in Theoriekonjunkturen beobachten läßt, bisher in gleicher Weise unzureichend war wie die Analyse des Theoriwandels, weil beide eine spezifische Theoriendynamik verkennen und in Analyse und Kritik weder Erkenntnisfortschritt noch Theoriekritik sicher fundieren könnten. Für Theoriekritik und Analyse des Theorienwandels schlägt ZEDLER deshalb vor, zwischen kognitiven und sozialen Regeln der Theorieproduktion zu unterscheiden. Innerhalb der kognitiven Perspektive will ZEDLER die theoriespezifische Dynamik des Wissens und seine Selektivität, seine Leistung und (auch praxisbezogene) Funktion dadurch analysierbar machen, daß er die dem Wissen eigene „Problemlogik“ nach Thema, Methode und Methodologie spezifiziert und ihre Variationen auch entlang dieser drei Dimensionen untersucht. Diese Dekomposition der Problemstruktur des Wissens nach Thema, Methode und Methodologie soll dazu beitragen, die Kritik und ihre Defizitzuschreibungen präziser zu verorten, d. h. Kontroversen auf falschen Schauplätzen zu vermeiden, Kontinuitäten zu sichern, wenn (Teil-) Variationen – etwa in der Methode – notwendig werden, und schließlich Erkenntnisfortschritt diskutierbar zu machen. ZEDLER verspricht sich von dieser Differenzierung auch, daß Fragen der Reichweite einer Theorie, ihrer Leistungsfähigkeit im Kontext aller relevanten Disziplinen – der „Nachbarwissenschaften“ – und der Möglichkeiten der Integration von Theorien von hier aus präziser erörtert werden können. In der Öffnung der Analyse hin auf andere Disziplinen, Methoden und Methodologien steckt für ihn schließlich auch die Chance, „verkürzte“ Versuche der Konstitution des Objektbereiches aufzubrechen und einen „unverkürzten“ Begriff vom „Gegenstand“ zu entwerfen (ZEDLER, S. 20).

(2) Die Problematik des Begriffs „Problem“ für die empirische Analyse wissenschaftlichen Wandels in seiner kognitiven Dimension erwies sich bereits in der Konfrontation mit dem Kommentar von E. SCHMITZ. Dieser ging davon aus, daß die Erziehungswissenschaft – in „Lebensweltvergessenheit“ (SCHMITZ) – die Identität von öffentlich-gesellschaftlicher und theoretischer Definition des Erziehungsproblems, wie sie etwa noch bei den Klassikern (PESTALOZZI wurde genannt) gegeben war, historisch verloren und auch aktuell noch

nicht wieder gefunden hat. Sein Lösungsvorschlag für die Dauerkrise der Erziehungswissenschaft bestand denn auch genau darin, zunächst dieses Gegenstandsdilemma zu beseitigen und dadurch theoretische und praktische Bedeutsamkeit gleichermaßen zu steigern, ja überhaupt erst herzustellen.

In der Diskussion erwies sich sehr rasch, daß vor einer Bestimmung des Gegenstandes der Disziplin sperrige wissenschaftstheoretische Fragen nach der Natur des „Gegenstandes“ zu erwarten sind. Die ungeklärten Implikate lebensweltlich-praktischer Orientierung wurden dabei nur gestreift, kontrovers war eher, ob der „Begriff“ des „Problems“ das adäquate Substitut für die Kategorie des Gegenstandes sein (bekanntlich eine Empfehlung von K. POPPER 1969, S. 108) und welche präzise Fassung er dann gewinnen kann, z. B. im Kontext von „Problemstruktur“ und „Problemlogik“. Die Diskussion zeigte sehr deutlich, daß vor einer Verwendung solcher Kategorien in empirischen wissenschaftssoziologischen Untersuchungen erhebliche wissenschaftstheoretische Kontroversen über die Natur des „Gegenstandes“ einer theoretischen Disziplin zu bearbeiten sind.

(3) Die absehbaren Komplikationen für die empirische Analyse von Wissenschaft werden besonders dadurch weiter verschärft, daß die Verbindung der kognitiven mit der sozialen Dimension von Theorieproduktion nicht rasch zu klären ist. Die gesellschaftlichen Regeln der Theorieproduktion – von ZEDLER dominant mit dem für Wissenschaftler bedeutsamen Reputationskriterium operationalisiert – entwickeln ja erkennbar eine eigene Struktur und Dynamik und eigene Folgeprobleme. Unter Reputationsgesichtspunkten ist es gerade für junge aufstiegswillige Wissenschaftler weniger empfehlenswert, sich in der Kontinuität von Themen, Methoden und Methodologien zu profilieren; für die eigene Karriere sind „innovative“ methodische Leistungen oder theoretische „Neuerungen“ ertragreicher, weil sie eher honoriert werden und sichtbarer Eigenständigkeit symbolisieren als das Ausarbeiten bekannter Themen, Methoden und Methodologien. Hinzu kommt, daß externe Erwartungen an die Theorieproduktion – etwa aus der Schulpraxis oder der Bildungspolitik – anderen Regeln folgen als die Reputationsinteressen der Wissenschaftler selbst; Kriterien der Verwertbarkeit des Wissens oder, wie ja HORNSTEIN schon gezeigt hatte, die Konjunkturen von Wahlen und politischen Problemen mit ihrem spezifischen Wissensbedarf und den ihnen eigenen Legitimationszwängen regieren hier. Schließlich läßt sich ja auch die von SCHMITZ konstatierte und seit langem zu beobachtende Verselbständigung der theoretischen Gegenstandskonstitution gegenüber den Problemfassungen der „Lebenswelt“ auch – kritisch – als Indiz für Defizite der gesellschaftlichen Konstruktion der Erziehung und nicht nur als Zeichen der Weltvergessenheit des Theoretikers deuten.

(4) So plausibel und überzeugend in wissen(schaft)stheoretischer Hinsicht ZEDLERS Vorschlag also sein mag, von „Problemstrukturen“ als dem theoretischen Begriff für den Gegenstand eines Disziplin auszugehen und deren Variation relativ zu Thema, Methode und Methodologie auch in ihrer spezifischen Dynamik zu untersuchen – für die empirische Analyse von Theoriekonjunkturen birgt dieses theoretische Instrumentarium noch nicht die Möglichkeit, kognitive und soziale Regeln systematisch zu verbinden. Zugespitzt: Kognitive und soziale Regel sind nur subjektiv, im Forscher und in dessen Karrierekalkül integriert, dem es dann überlassen bleibt, ob er mit seiner Arbeit eher in der Tradition einer Problemstruktur oder durch deren Ignorieren und Variieren Reputation zu gewinnen hofft. Für die Praxis in den „Köpfen“ (ZEDLER) der Produzenten mag diese theoretische Orientierung Klarheit schaffen und die Integration von kognitiven und sozialen Regeln analysierbar machen, der Theoriewandel wird damit aber wohl tenden-

ziell psychologisiert oder in seinen Phasen vorrangig als Generationsproblem begriffen. Schon in der Diskussion des Symposiums ist entsprechend offen geblieben, ob in den Vorschlägen von ZEDLER und SCHMITZ die gesellschaftlichen Mechanismen der Theorieproduktion angemessen erfaßt sind, besonders diejenigen sozialen Regeln, die auch außerhalb des Wissenschaftssystems neues als „besseres“ Wissen bewerten und altes als „schlechtes“ Wissen in die Obsoleszenz verbannen. Die theoretischen Probleme empirischer Analysen erziehungswissenschaftlicher Theoriekonjunkturen bedürfen also durchaus noch weiterer Bearbeitung; ZEDLER hat bereits zu Recht darauf hingewiesen, daß dazu auch die allgemeine sozialwissenschaftliche Diskussion über Theorierelationen und Theoriekarrieren intensiver berücksichtigt werden muß.

(5) I. DAHMER setzte in ihren Ausführungen die bei ZEDLER und SCHMITZ wie vom Symposium insgesamt diagnostizierte theoretische Krise der Erziehungswissenschaft voraus, ihr Thema war es auch nicht, erneut die theoretischen Konjunkturen in ihrer Genese und in ihrem Verlauf zu erklären, sie präsentierte vielmehr das Programm einer „sozialwissenschaftlichen Educationstheorie“. Diese Überlegungen gingen von der zentralen These aus, daß das Krisengerede nicht auf theoretische, sondern primär auf praktische Probleme verweist, und daß dort, in der Praxis, die Theorie auch ihre Aufgabe zu suchen hat, wenn sie nicht überflüssig werden will. „Praxisorientierung und Theoriebildung zugleich“ – in dieser Aufnahme klassischer pädagogischer Programme formulierte I. DAHMER entsprechend ihr Konzept. Dabei stützte sie sich intensiv auf J. HABERMAS' „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1981) und versuchte von daher, Wissenschaftspropädeutik als „theoretisch angeleitete educative Praxis“ gegen die „Borniertheiten des educativen *Common-sense*“ zu begründen. Wissenschaftspropädeutik als sozialwissenschaftliche wurde konsequent als „gesellschaftliche Veranstaltung“ – als „kommunikative Rationalisierung der Lebenswelt“ – interpretiert, die für alle an Erziehung Beteiligten „institutionalisiert“ werden sollte und im Rückgriff auf „bewußtseinskritische Paradigmen“ ihre Rationalität gewinnen könnte. Neben HABERMAS nannte DAHMER dafür besonders FREUD, NIETZSCHE, MARX, M. WEBER. Thematisch geht es dieser Reflexion darum, daß Theorie wieder ein „vitales Interesse“ zurückgewinnt, sich mit dem beschäftigt, „was die Menschheit betrifft“. Ohne die Kritik der Borniertheiten der Experten und ohne einen Rückbehalt auf die Einheit von Bildung und Wissenschaft kann – nach DAHMER – ein solches Programm nicht realisiert werden.

Die Diskussion im Symposium hat diesen zukunftsbezogenen Rekurs auf die Tradition, ein „Vorwärts zu HUMBOLDT“ (DAHMER mit Berufung auf L. v. FRIEDEBURG) nicht mehr intensiv aufgenommen. Es scheint, daß nicht nur Zeitprobleme bei den Verhandlungen des Symposiums, sondern auch die theoretische Diskrepanz von theoretisch-empirischer Analyse der Erziehungswissenschaft einerseits, von traditionsgeleiteter Konstruktion einer zukünftig zu entwerfenden praktischen Disziplin andererseits diese Distanz zu I. DAHMERS Thesen erklärbar machen; für manchen schließlich mag hinzugekommen sein, daß die Erfahrungen mit der ambitionierten „Kritischen Erziehungswissenschaft“ gegen Neuauflagen solcher Programme auch skeptisch stimmen kann.

#### IV

Die Referate des dritten Abschnitts des Symposiums handelten – wieder realitätsnäher – vom Wissen des Lehrers (S. F. MÜLLER), von der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung (D. NEUMANN/J. OELKERS) und von ihrem Praxisbezug (D. LENZEN). Fragt man

sich, was die Referenten zur Leitfrage des Symposiums sagten, dann muß man antworten, daß keiner unsere Disziplin als überflüssig ansah, aber jeder auf seine Weise als verkannt. Im folgenden werden kurz die Pointen von LENZEN und NEUMANN/OELKERS skizziert, um dann von dem Vorschlag, den MÜLLER unterbreitet, auf das Dilemma zu kommen, das vom Symposium systematisch in diesem Themenbereich zu bearbeiten gewesen wäre: Wie *erziehungswissenschaftlich* kann/darf die pädagogische Bildung des Lehrers sein? Diese Fragestellung entspricht einem Abgrenzungsvorschlag der Referenten; denn über die fachdidaktische (soweit vorhanden) und die fachwissenschaftliche Ausbildung von Lehrern sagen sie nichts, weder über Quantität, noch über Qualität, noch über die Folgen dieser Ausbildungsanteile für das Selbstverständnis von Lehrern und daran geknüpfte Auffassungen von „gutem“ Unterricht und die Gewichtung von Bildung, Erziehung und schulischer Sozialisation in Planung, Handlung und Reflexion. Man muß das betonen, weil viele Studenten und Lehrer bei der Erziehungswissenschaft das suchen, was sie bei Fachdidaktiken und Fachwissenschaften nicht geboten bekommen: eine Zusammenschau aller Aspekte des Lehramtes und Vorschläge für die Ausbildung einer professionellen Identität.

(1) LENZEN packt das Problem dort an, wo es allen Hochschullehrern hautnah begegnet: Ein Student vor der Zwischenprüfung fragt in einem Brief LENZEN und sich, was das Studium der Erziehungswissenschaft soll, wo er doch ganz andere, teils private, teils gesamtgesellschaftliche, Problemlagen bearbeiten möchte. Der Student versucht, zwei Totalitäten zu relationieren: die Totalität „Individuum“ und die Totalität „Gesellschaft“ (wenn nicht „Welt“). Er tritt LENZEN mit dem impliziten Anspruch gegenüber, genau dies habe die Erziehungswissenschaft zu leisten, wenigstens habe sie auszuweisen, welche Hilfen sie zu dieser Relationierung leiste. Man merke: Der Student verlangt LENZEN ab, was später die Kinder und Jugendlichen ihm als Lehrer abverlangen werden, bevor sie akzeptieren, daß er sie als Schüler behandelt oder als Auszubildende. Ganze Menschen wollen die ganze Welt erklärt haben.

LENZEN münzt die Fragen ein wenig um, nimmt sie zu wörtlich, wenn er auf die Hoffnung des Studenten eingeht, der Praxisbezug werde diese Relationierung leisten. Er destilliert aus dieser Hoffnung einzelne Erwartungen heraus, die er allesamt zu Mythen erklärt: Praxisorientierung als Mythos in der *Intimität*, als Mythos von der *Magna Mater*, als Mythos der *Selbstverwirklichung*, als Mythos vom *einfachen Leben* und als Mythos vom *tertium non datur*. Dann nimmt jedoch die Antwort eine überraschende Wende. LENZEN widerlegt die vorgebliche Theoriescheu des Studenten mit Rekurs auf dessen Problem so: Wer sich diese Fragen vorlegt, insbesondere die nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis, der denke bereits wissenschaftlich. Während LENZEN dem Studenten seitenweise erklärt hat, warum er ihm nur Steine statt Brot geben kann oder will, sagt er ihm anschließend, der Stein, auf dem er jetzt kaue, werde sich alsbald als Brot erweisen – möglicherweise als etwas altes Brot. Das ist mehr als ein Trick. Im Prinzip holt LENZEN das Dilemma in die Disziplin hinein. Mehr noch, er steigert die „Verschwierigung“ der Erziehungswissenschaft aufs Äußerste, wenn er das Studium bei der Selbstreferenz der Disziplin beginnen läßt.

(2) „Verschwierigung“ ist einer der zentralen Begriffe bei NEUMANN/OELKERS. Für drei Stationen in der Geschichte der Lehrerbildung suchen sie in dem, was sie mythenbildende Literatur nennen, nach den zentralen Topoi, mit denen die Forderung nach wissenschaftlicher Ausbildung für alle Lehrer begründet wird:

Es sind dies: die Unterscheidung des Lehrens als Handwerk von „Bildung“, bisweilen abgemildert zu der Forderung, wenigstens müsse der Lehrer selbst ein gebildeter Mensch sein; das Thema der Didaktik im engeren Sinn: Es solle nicht irgend etwas gelehrt werden, sondern das Exemplarische mit Transfer; Bildung sei nicht „ein Haben, sondern ein Sein“ (KEHR), also müsse der Lehrer nicht nur Wissen, sondern Ethos haben und ausstrahlen. Damit läßt sich Bildung den Wissenschaften sogar überordnen, jedenfalls dann, wenn spezialisierte Disziplinen Bildung nicht mehr zu garantieren vermögen. „Verschwierigung“ faßt dies zusammen: Angesichts stets steigerbarer Komplexionen des Erziehungsgeschäfts müssen immer mehr Wissenschaften an der Lehrerausbildung beteiligt und gekrönt werden von Erziehungswissenschaft als Integrationsdisziplin.

Ihre Pointe formulieren NEUMANN/OELKERS so: „Die Erziehungswissenschaft wurde für ihre Abnehmer in dem Augenblick dubios, als sie sich ernsthaft ‚verwissenschaftlichte‘. Denn dadurch wurde jeder unmittelbare Bezug zur Praxis unmöglich oder jedenfalls – angesichts der Forschungsergebnisse – fraglich. Die klassische Annahme, daß das Studium der Erziehungswissenschaft die Handlungskompetenzen signifikant verbessert oder überhaupt erst schafft, hat sich als voreilig oder jedenfalls als überwiegend nicht durch die Erfahrung bestätigt herausgestellt.“

(3) In genau diesem Punkt ist MÜLLER anderer Meinung. Er kann es sein, weil er den gordischen Knoten, den LENZEN und NEUMANN/OELKERS zu entwirren suchen, nicht durchschlägt, sondern einfach beiseitelegt. Wissen ist für ihn *Planungswissen*; er läßt sich gar nicht erst den Praxisbegriff aufdrängen, der den anderen Referenten das Schreiben so schwer macht, sondern unterscheidet zwischen Tätigkeit des Lehrers in unmittelbarer Interaktion mit Schülern, Eltern und Kollegen und anderen Tätigkeiten, die geeignet sind, die Komplexität jener Situationen zu reduzieren. Damit ist ein Vorschlag unterbreitet, dem Dilemma Ratlosigkeit vs. Betriebsamkeit zu entkommen. Die Lehrerbildung beschäftige sich mit den Tätigkeiten des Lehrers, die Situation unmittelbarer Interaktion definieren, kanalisieren und restringieren, kurz: sie beherrschbar machen.

Nach dieser Beschränkung des Themas kann MÜLLER – gestützt auf die historisch rekonstruierte Praxis von Lehrern – exemplarisch untersuchen, wie Planungswissen generiert und rezipiert wird, wie Institutionalisierungen diesen Prozeß stützen, er kann darlegen, wie das Interesse von der Planung des Schulwesens auf die Planung des Unterrichts übergang. Seine Schule ist eine Stätte planmäßiger Lehre. Darauf kann man Lehrer vorbereiten – und auf nichts sonst! So einfach haben sich NEUMANN/OELKERS die Lösung des Problems sicher nicht vorgestellt. Zwar monieren sie mehrfach, die Pädagogik habe nie klar gesagt, was die Lehrerbildung nicht könne. Sagt es nun aber jemand, werden sie auch nicht zufrieden sein; denn weder von Bildung, noch gar von Erziehung oder Sozialisation ist hier ferner die Rede. Ganz und gar unzufrieden wird aber LENZEN Student mit der Antwort MÜLLERS sein. Er will ja gerade wissen, was ihm die wissenschaftliche Ausbildung im Zentrum seines Handelns hilft. Die Planung seiner Interaktionen mit Schülern wäre ihm vermutlich ein Sakrileg, weil Ausdruck seiner Herrschaft über den Lernprozeß und damit die Schüler.

(4) Folgt man MÜLLER, ergibt sich eine ganz andere Aufgabenbestimmung für die Erziehungswissenschaft, soweit sie sich auf Lehrerausbildung bezieht. Amt des Lehrers ist es nun, Lernzwang auszuüben, und das Lernen sicherzustellen in allen Fällen, in denen es nicht von selbst geschieht und keinen Spaß macht. Dies auf eine möglichst effektive Weise zu tun, „die notwendigen Grausamkeiten rasch zu begehen“, dies könnte das Ethos des

Berufsstandes sein. Das klingt nach einer Identität, wie sie Henkern zugeschrieben wird. Was Wunder, wenn kein Professor der Erziehungswissenschaft dies bekennen mag.

Wieder anders klingt die Formel, wenn man nicht mehr die Interaktionen der Schüler mit dem Lehrer, sondern mit den Sachen, mit Aufgaben und Problemen als Zentrum des Geschehens denkt. Der Lehrer als Organisator von Lernprozessen ist dann der Prototyp lehrender Tätigkeit, der Verfasser eines Lernprogramms, der Arrangeur von lehrreichen Spielsituationen, der Moderator eines Gesprächs der Schüler über eine Fernsehsendung, also über standardisierte Information. Wie man sieht, läßt sich aus dem Henker leicht der Lernberater machen, der die Schüler auf ihrem Weg zur Kritikfähigkeit begleitet – und schon klingt MÜLLERS Vorschlag wieder attraktiv.

Nur, was man tut, wenn die Kinder und Jugendlichen gar nicht lernen wollen, das bleibt wohl noch auf lange Sicht das Problem einer Erziehungswissenschaft, die das Problem mit dem Mythos vom unendlich bildbaren und unendlich lernbegierigen *homo ludens* wegerklärt. Diesen Fluchtweg ins wissenschaftliche Utopia hat MÜLLER den anderen Referenten kaltherzig abgeschnitten; dafür sei ihm gedankt.

Will die Erziehungswissenschaft mehr leisten als MÜLLER verlangt, dann muß sie sich nicht irgendwelchem Problem zuwenden, sondern dem, was MÜLLER als nächstes hinterläßt: Sie muß sich erneut die Frage vorlegen, welche Zwangsmittel Kindern und Jugendlichen gegenüber unter welchen Bedingungen erlaubt sind. Davon jedoch schweigen LENZEN und NEUMANN/OELKERS vornehm. Ließen sie „die Praxis“ wenigstens als Steinbruch für die Problemfindung in ihre Wissenschaftskonzeption ein, könnte ihnen schwerlich entgehen, was Eltern und Lehrer vor die meisten Probleme stellt: ihre Skrupel im Umgang mit Macht.

Das hat nicht zuletzt historische Gründe; sie systematisch als pädagogische Folgen politischer Vergangenheit aufzuarbeiten, wäre ein Programm, das sich nicht mit vermeintlichen Mythen auseinandersetzt, sondern mit dem „Mythos des 20. Jahrhunderts“.

(5) Die Diskutanten des Symposiums haben weder die nüchternen Analysen des Kommentators (s. o. Ziff. 4) noch die historischen Befunde der Untersuchungen von NEUMANN/OELKERS und MÜLLER ins Zentrum ihrer Überlegungen gerückt. Die Diskussion hat sich vielmehr doch wiederum in gut pädagogischer Tradition prospektiv-normativ mit Theorie-Praxis-Relationen und global mit Relevanzdebatten beschäftigt. Der Brief von LENZEN bot sich, schon der ungewohnten Form wegen, für eine solche Überlegung an. Seine Form und sein Inhalt wurden, vorzugsweise aus der Perspektive des angesprochenen Studenten, intensiv erörtert und bewertet. LENZENS Lösung fand dabei wenig Zustimmung, weil man ihr doch eher eine ungerechtfertigte Abkehr von den legitimen Erwartungen des Studenten, eine Argumentation aus der lichten Höhe der Theorie und insofern wissenschaftliche Machtausübung interpretatorisch unterlegte. Ein Ausweichen vor den Machtproblemen in der Erziehung und eine Diskussion von Machtausübung durch Erziehungswissenschaftler – das war eher die Tendenz der Kontroverse, und eine Replikation fruchtloser Relevanzüberlegungen wurde das Ergebnis solcher Erörterungen. Die beteiligte Disziplin war mit sich und der Erziehung schnell versöhnt, als sie den zuwendungsbedürftigen Educandus gegen den bösen Erziehungswissenschaftler in Schutz nehmen konnte.

Solche versöhnende Grundstimmung beherrschte auch den zweiten, fast nur gestreiften Zweig der Diskussion, in dem eher systematisch nach der Relation von Theorie und Praxis



gefragt wurde. „Was in der Praxis ankommt, ist schlechte Theorie“ – über diesen provozierenden Diskussionsbeitrag von H. AEBLI ist die Diskussion aber zu schnell hinweggegangen. Insofern blieb die Diskussion hinter dem Problempotential des Symposiums gleich mehrfach zurück; denn auch der Kritik von Rechtfertigungsversuchen für die Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung hat sie sich nicht gestellt, wie sie von NEUMANN/OELKERS historisch begründet vorgetragen wurde, und die Praxis der Wissensverwertung durch die Lehrer, wie sie MÜLLER zeigen könnte, wurde auch nicht als eine Aufforderung zur Problematisierung des eigenen Wissensbegriffes der Theoretiker aufgegriffen. „Theorie“ blieb in der Diskussion doch zu pauschal; „Theorie“ und die „Praxis“ waren eher als Beschwörungformel denn als dingfest zu machender Referenzpunkt gegenwärtig. Statt der nüchternen Analyse dominierte die Planung besserer Möglichkeiten. Dieses Ergebnis läßt sich, in anderer Akzentuierung, aber auch anders, nämlich nicht als Kritik des Publikums, sondern als Kritik an den Planern des Symposiums formulieren: Angesichts drängender Probleme in der Ausbildung von Lehrern und Erzieher ist es ein Luxus und fast unverantwortlich, nach den Möglichkeiten einer empirischen Analyse von Ausbildungspraxis und Theorieverwertung – deren Elend bekannt sind – zu fragen. Das Plenum des Symposiums hat mit seiner Argumentation insofern konsequent für praxisbezogene Reflexion, gegen empirische Forschung und Verunsicherung der Lehrenden und Lernenden votiert. Überflüssige Wissenschaftsforschung?

## V

Im letzten Teil des Symposiums standen drei Beiträge mit bemerkenswerten Titeln zur Diskussion: „Selbstfixierungen deutscher Pädagogik“ (ULRICH HERRMANN), „Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie“ (HEINZ-ELMAR TENORTH) und „Pädagogik: Ein deutsches Syndrom?“ (JÜRGEN SCHRIEWER). In allen dreien geht es um Selbstkritik, aber auch um Analyse und Verbesserungsvorschläge.

HERRMANN postuliert eine bemerkenswerte „Antipädagogik“. Er geht aus von einem sozialgeschichtlichen Befund, dem Ursprung pädagogischer Begriffe und Bemühungen in der bürgerlichen Gesellschaft (S. 1f.), und konstatiert dann einen „pädagogischen Grundwiderspruch“: „Pädagogik als Praxis und Lehre samt den dazu gehörigen Institutionen tritt mit dem Auftrag und dem Anspruch auf den Plan, den Übergang der nachwachsenden Generation ins Erwachsenenleben sicherer, planvoller, differenzierter, eben dadurch menschlich sinnvoller und zufriedenstellender zu gestalten. Indem und wie sie dies jedoch ins Werk setzt, verschärft sie die Trennung des Kinder- und Jugendlebens einerseits und von der Alltags- und Lebenswelt der Erwachsenen andererseits... Die Etablierung pädagogisch konzipierter Lebenswelten ... und die ihr entsprechenden Begründungszusammenhänge befördern auf diese Weise die fortschreitende Entkopplung von Lernwelt und Lebenswelt“ (S. 3f.). Lernen und Leben werden getrennt, Schule betreibt Lernen auf Vorrat gegenüber der lebenspraktischen Sinnerfahrung, produziert aber faktisch „immer mehr Langeweile, Resignation und Aggression, Überdruß und Realitätsferne bzw. Realitätsflucht“ (S. 5).

Aus diesem Befund werden Konsequenzen gezogen, die in zwei Thesen dargelegt werden: (1) Die Erziehungswissenschaft soll den untauglichen Versuch aufgeben, „sich in Theorie und Praxis als ‚List der pädagogischen Vernunft‘“ aufzuführen, also die Zukunft der nachwachsenden Generation nach ihren Intentionen festlegen zu wollen. Dies sei „schlechte Utopie“, vor allem deswegen, weil die unaufhebbare Abhängigkeit der

Pädagogik von der Politik verdrängt wird. (2) Die bisherigen Auseinandersetzungen über die genannten Krisenphänomene sind lediglich oberflächenbezogen. Tatsächlich geht es, so HERRMANN, um das Aufgeben „der bisherigen Denkform der pädagogischen Reflexion“ überhaupt, also um die Aufhebung des skizzierten Grundwiderspruchs in Form des *pädagogischen* Konzepts von Kindheit und Jugend. Das wäre nichts anderes als eine, wie es heißt, „Kulturrevolution“: die Auflösung der Entsprechung von Erziehungsformen und Erziehungsnormen und die Etablierung neuer, *nicht*-pädagogischer Umgangsformen unter der Voraussetzung des Aufgebens jenes pädagogischen Denkens der Moderne, das den Menschen pädagogisch konstruieren will. Revolutioniert werden soll das, was NORBERT ELIAS eine „basale kulturelle Konfiguration“ genannt hat, der HERRMANN das, was gegenwärtig als „Antipädagogik“ Mode ist, selbst noch zurechnet.

TENORTH geht ebenfalls von Krisensymptomen aus, jedoch nicht von denen der gesellschaftlichen Erziehung, sondern von der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer eigenen Geschichte. Die leitende These, daß die Krise nicht so sehr eine der Theorie als vielmehr eine der Theoretiker sei, wird zunächst damit begründet, daß die Erziehungswissenschaftler das Thema ihrer Reflexion nicht präzise eingegrenzt, sondern immer wieder ausgeweitet und überdehnt haben. Sie haben also „den Status der ihnen gegebenen reflexiven Möglichkeiten“ umdefiniert und illusioniert. Ihr Thema waren „wünschbare Bildungs-“, nicht jedoch „realmögliche Schulwelten“ (S. 7f.). Wissenschaftsgeschichtlich läßt sich diese Reflexionsbemühung als „Verfallsgeschichte“ lesen, die „erst dann zu korrigieren wäre, wenn pädagogische Wissensproduktion vom Wissenschaftssystem auch institutionell abgekoppelt würde“. Aber, so heißt es, „wer will das schon?“

Tatsächlich geht es TENORTH auch nicht um diesen rückwärtsgewandten Fortschritt, sondern darum, die Möglichkeiten praktischer Wissenschaft zu erwägen und zu überlegen, wie „pädagogische Reflexion durch erziehungswissenschaftliche Forschung“ „fundierte“ werden kann (S. 16). Der Begriff „pädagogische Reflexion“ – Reflexion über Erziehung im Erziehungssystem – wird im Anschluß an LUHMANN/SCHORR (1979) eingeführt, jedoch nicht systemtheoretisch durchgehalten. Die traditionelle „pädagogische Besinnung“ habe zwar in ihrem naiven Substantialismus etwas „Rührendes“, freilich auch „Ehrliches“ und „Schutzloses“. Sie stehe in ihrem Kern den bloßen Theorietechniken der selbststilisierten Supertheorie „Systemtheorie“ entgegen und müsse in ihren Problemstrukturen bewahrt werden, wenn nicht Pädagogik systemtheoretisch ersetzt werden soll. Dazu reicht die bisherige Reflexionsgestalt jedoch nicht aus. „Eine praktische Wissenschaft“ – im Unterschied eben zur Systemtechnologie – „ist nicht *per se* unmöglich, sie läßt sich nur nicht mehr mit den Denkmitteln bauen, die der pädagogischen Tradition zur Verfügung standen“ (S. 12).

Der „notwendige Stilwandel praktischer Wissenschaften“ soll dadurch erreicht werden, daß Reflexion nicht mehr bloß soziologisch, sondern epistemologisch interpretierbar werden müsse (S. 12, 13). Diesem Vorhaben stehen in der derzeitigen Erziehungswissenschaft zwei Hindernisse entgegen: das bekannte Legitimationsproblem hinsichtlich der pädagogischen Wertentscheidungen und das, wie es heißt, „Metaphysik-Problem“ der philosophischen Fundierung der Erziehungswissenschaft (S. 13f.) Vor allem das zweite Problem behindert die Diskussionslage, weil die philosophischen Begründungen der zentralen pädagogischen Konzepte – beispielhaft: der Bildungsbegriff – entweder aufgegeben oder mit den Denkmitteln der alteuropäischen Tradition zu bewahren versucht werden. Angriffe auf die pädagogischen Konzepte stoßen immer sofort auf den Begriffs-

kern der Disziplin vor, die von keiner protektiven Zone umgeben ist. Eine solche protektive Zone läßt sich, so TENORTH, nur durch erziehungswissenschaftliche Forschung schaffen, die Theorien zugleich kritisieren *und* verteidigen kann, ohne sie immer wieder aufgeben zu müssen. Gegenüber der funktionalistischen Soziologie ahnt man, so TENORTH, die Vorzüge der Tradition: Sie hält ein Bewußtsein wach der Differenz zwischen Funktion und Möglichkeit, reifiziert nicht einfach Funktionen, sondern bewahrt den „analytisch-konstruktiven Charakter ihrer Grundbegriffe“, „mit denen sich Realität nicht nur verdoppeln, sondern analysieren lassen könnte – wenn man es nur ernsthaft versuchte“ (S. 16f.).

Auch SCHRIEWER bezieht sich auf die „generalisierten Interpretationsangebote“ von LUHMANN/SCHORR (1979), um die französische Entwicklung der Erziehungswissenschaft zu interpretieren. Dabei wird deutlich, wie speziell die deutsche Entwicklung gewesen ist und daß es möglich ist, ohne ausgebaute Erziehungswissenschaft pädagogische Reflexionen leisten zu können. Die französische Erziehungswissenschaft versteht sich, verkürzt gesagt, als offene und vielfältige Erfahrungswissenschaft ohne philosophischen Kern. Erziehungsphilosophie nimmt auch heute noch in Frankreich eine erstaunlich kümmerliche Randstellung ein, wobei insgesamt die Erziehungswissenschaft vergleichsweise schwach ausgebaut ist. Allgemein geht die Selbstdefinition des Faches – sozusagen als Kontrapunkt zur deutschen Autonomiebestrebung – dahin, sich „als pluridisziplinäre Bündelung *aller thematisch* auf den Gegenstandsbereich Erziehung bezogenen human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen“ zu verstehen (S. 6). Das führt zu massiven Integrationsproblemen, weil die beteiligten Subdisziplinen in Abhängigkeit von der Mutterdisziplin bleiben (S. 9), Probleme, die der deutschen Erziehungswissenschaft nach ihrer „realistischen Wendung“ ähnlich gestellt wurden, so daß in einer Anmerkung zu Recht gefragt wird: „Deutsche Erziehungswissenschaft unterwegs zu französischen Verhältnissen?“.

Entscheidend aber ist die Trennung von Wissenschaft und Philosophie, die zu zwei ganz unterschiedlichen Praxisbezügen führt, einem mehr technologischen, wissenschaftliche Forschung anwendenden und einem mehr reflexiven, aufklärerischen Typus. Forschung und Reflexion sind aber auch „die jeweils entscheidenden Parameter“ für zwei unterschiedliche Theorietypen, die sich in verschiedenen Institutionensystemen etablieren: Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem, pädagogische Reflexion im Erziehungssystem. Vor allem der letzte Befund ist verblüffend. Die pädagogische Reflexion verbleibt im Erziehungssystem, also in Zentren der Verwaltung, in Gremien und Kommissionen, verkörpert in bestimmten Individualrollen wie denen der Generalinspektoren (S. 23f.). Sie wird nicht in die Universitäten ausgelagert. Auf diese Weise kann die deutsche Dauerkrise zwischen Theorie (Wissenschaft) und Praxis (Schule) vermieden werden: Erfahrungswissenschaftliche Befunde werden wenn, dann technologisch angewandt, Reflexion aber und pragmatische Schulpädagogik müssen nicht erst aus dem Wissenschaftssystem in das Erziehungssystem „übersetzt“ werden.

Allgemein stellt SCHRIEWER dann zwei Befunde zur Diskussion: „(A) Die im Vergleich offensichtliche ‚Kontingenz‘ der paradigmatischen Ausprägung verwissenschaftlichter Pädagogik (sie ist eben, im Gegensatz zu normierenden metatheoretischen Fundierungsbemühungen, ‚auch anders möglich‘); (B) die mit der Existenz eines voll ausdifferenzierten, normal funktions- und sogar grundlegend reformfähigen Erziehungssystems offensichtlich vereinbare weitgehende Entbehrlichkeit universitärer Erziehungswissenschaft“ (S. 18).

Nimmt man die deutsche pädagogische Tradition zum Maßstab, dann ist HERRMANN'S These die weitestgehende; denn er plädiert für Aufgabe des modernen pädagogischen Denkens, *soweit* sich mit ihm illusionäre und gefährliche Ansprüche einer autonom pädagogischen Fixierung der Zukunft der Individuen wie der Gesellschaft verbinden. Diese radikale These stand im Mittelpunkt der Diskussion, wobei vor allem der Begriff der „pädagogischen Denkform“ fraglich wurde. Die Beiträge konzentrierten sich auf die Unterscheidung von „Wissensform“ und „Denkform“ und auf die angenommene Kausalität einer Steuerung des Geschehens *durch* eine pädagogische Denkform. Die Diskussionszeit war jedoch zu knapp bemessen, um weitergehende Klärungen zu ermöglichen. Es blieb offen, ob der Praxisbefund, von dem HERRMANN ausgeht, zutrifft und das Destruktionsvokabular, mit dem die Effekte der gesellschaftlichen Erziehung beschrieben wurden, berechtigt ist. Ansatzweise wurde hier nach dem Wert der pädagogischen Kulturkritik gefragt, jedoch nicht die weitergehende Frage erörtert, ob die Verfallsgeschichte der modernen Erziehung richtig ist. Bislang führte die radikale Verwerfung der Pädagogik immer noch zur Pädagogik, wenngleich in anderer Semantik und mit neuen Illusionen. Spannend wäre es, wenn ein Weg aufgezeigt werden würde, diese Wiederkehr des Immergleichen zu vermeiden, also tatsächlich aus dem Ghetto des Pädagogischen herauszukommen.

TENORTH'S These ist schärfer, aber weniger destruktiv. Sie ist aber auch schwieriger, zumal mehrfach die Ebenen der Argumentation wechseln. Bemerkenswert ist zunächst, daß LUHMANN/SCHORRS „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ endlich einmal nicht mit dem Gespenst des „pädagogisch Eigentlichen“ verschleicht wird. Tatsächlich liegt hier eine weitgehende Umdefinition pädagogischer Schlüsselprobleme vor, die die Erziehungswissenschaft zu interessieren hat, wenn sie sich nicht – der semantische Wandel hat längst begonnen – systemtheoretisch auflösen will. Die Alternative „Epistemologie statt (kompletter) Systemtheorie“ wird freilich zu wenig erläutert. Die neue Gestalt „praktischer Wissenschaft“, die Erziehungswissenschaft und Erziehungsphilosophie *nicht* als Gegensätze begreift, wäre schärfer zu fassen, wenn nicht wiederum nur Hoffnungen geweckt werden sollen. Die Rekonstruktion traditioneller *Probleme* und wohl auch *Theorien* leuchtet als Notwendigkeit ein, freilich wäre zu zeigen, wie LAKATOS' These des protektiven Gürtels, der den permanenten Angriff ins Herz der Disziplin verhindert, für die pädagogische Forschung und Theoriebildung fruchtbar gemacht werden kann. Wenn „Bildung“ nicht substantiell begriffen werden soll, wie kann sie dann ein Kernbegriff der Erziehungswissenschaft sein? Zwar lassen sich analytische Konstruktionen des Bildungsbegriffs vorstellen, es ist aber zu befürchten, daß zumindestens die suggestive Semantik des Begriffs erhalten bleibt, ohne sozusagen den Glauben an das Konzept theoretisch vereinheitlichen zu können. W. B. GALLIE hat von Begriffen gesprochen, die „grundsätzlich umstritten“ sind, und es wäre zu zeigen, wie „Bildung“ das *nicht* sein muß.

SCHRIEWERS Papier zeigt auf, wie notwendig für die wissenschaftsgeschichtliche Rekonstruktion der Pädagogik der internationale Vergleich ist. Tatsächlich werden im wesentlichen deutschzentrierte Debatten geführt, ganz so, als könne man über die Logik und Entwicklung der Disziplin aus einer einzigen, nationalen Perspektive urteilen. Die völlig anderen Entwicklungen und Fachverständnisse in anderen Ländern können dann das eigene Verständnis bis hin zur Kontingenzerfahrung in Frage stellen. Umgekehrt stellt sich das Problem, ob die eher negative Sicht des deutschen Entwicklungstypus wirklich angemessen ist. Offenbar hat nicht bloß die *Trennung* von Wissenschaft und Philosophie (Forschung und Reflexion) Vorteile, sondern auch das Bemühen um *Vermittlung*. Es ist

verständlich, daß um des heilsamen Kontrastes willen die Vorzüge des fremden Systems herausgestellt werden. Aber MAX WEBERS Unterscheidung von Tatsachen und Werturteilen als Vorgabe für jede Art von Wissenschaft kann man mit guten Gründen auch bezweifeln, so daß die deutsche Entwicklung zumindestens nicht als hoffnungslos irrational erscheint. WILHELM FLITNERS Verständnis der Pädagogik als „hermeneutisch-pragmatischer“ Disziplin etwa ist ein Versuch, den Hiatus von Wissenschaft und Weltanschauung zu überwinden. Hier gibt es weder technologische Anwendung von Forschung noch auch bloße Reflexion des pädagogischen Establishments, d.h. Pädagogik wurde weder von der Methode noch von der Verwaltung her begriffen.

Die drei Papiere und in Teilen auch die Diskussion dokumentieren gegenüber der Pädagogik der sechziger und siebziger Jahre einen Einstellungswandel, der sich als Zweifel an der eigenen Disziplin fassen läßt. Die bisherigen Formeln der Begründung und des Selbstverständnisses sind offenbar weitgehend verbraucht, was sich als Folge der gesellschaftlichen Krise der Erziehung verstehen läßt, was aber auch als Defizit der Erziehungswissenschaft selbst begriffen wird. Die deutsche Erziehungswissenschaft hat zwischen 1960 und 1975 einen beispiellosen institutionellen Ausbau erlebt, an dessen Ende sie erscheint, als sei sie mit sich und der Welt unzufrieden. Zu Ende geht aber wohl nur die Epoche der Postulatspädagogik, die sich als Denkform überlebt hat und sich auch im Residuum des pädagogischen Moralgefühls nicht mehr unbedingt sicher weiß. Ernüchterung über die Reichweite und Güte der eigenen Konzepte kann jedoch auch heilsam sein, so daß zu hoffen ist, daß die Pädagogik aus ihrer neuerlichen Krisenstimmung lernt, wie sie sich selbst zu einer rationaleren Disziplin entwickeln kann. Eine so weitgehende Selbstkritik ist ja doch nur dann sinnvoll, wenn Einsichten in bessere Wege gewonnen werden, statt in die Denkfallen der traditionellen Positionsnahmen zu tapen.

Wie die Pädagogik *nach* dem Positivismusstreit aussehen kann, läßt sich mit Sicherheit kaum vorhersagen. Immerhin gibt es einige Indizien, die auch in Regensburg deutlich wurden. Zunächst ist das Bemühen nicht zu übersehen, neue Probleme zu definieren bzw. die konventionellen Probleme mit neuen Denkmitteln zu rekonstruieren. Der Fixpunkt geisteswissenschaftliche Pädagogik erscheint so nicht mehr einfach nur als Position im methodologischen Streit, sondern als Theoriepotential, das mit anderen, auch ausländischen Positionen verglichen und damit beurteilt werden kann. Dies geschieht in schärferem historischen Zugriff, d.h. die Mythen der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte stehen ebenso zur Disposition wie die einfachen Annahmen über Tradition und Fortschritt. Verändert ist auch die Lage der großen Bezugstheorien, an die sich die Pädagogik noch stets angelehnt hat. Den pädagogischen Gehalt der Kritischen Theorie hat die Pädagogik noch selbst bestimmen müssen, während die funktionale Soziologie mit eigenen Interpretationsangeboten hervortritt, die die Pädagogik selbst gegen den Strich liest. Dabei stehen dann kaum noch methodologische Probleme im Mittelpunkt. Vielmehr geht es um Theoriebildung, nachdem klar geworden ist, daß bestimmte methodologische Fragen *nicht* allgemeingültig beantwortet werden müssen, um die Theoriearbeit fortsetzen zu können. Eine Theorie pädagogischen Handelns oder eine Kulturgeschichte des pädagogischen Denkens sind so aussichtsreicher als die endlose Diskussion des Werturteilsstreits. Dieser Themenwechsel ist durchaus rational, die Pädagogik lernt, zwischen Problemen, die mit Aussicht auf Erfolg bearbeitet werden können, und solchen, deren Bearbeitungsgeschichte negativ ist, zu unterscheiden. Das Proprium der Pädagogik, von dem in Regensburg so viel die Rede war, wird sich jedenfalls nur dann als Problem bearbeiten lassen, wenn die Theorie der Erziehung, des Unterrichts und der Bildung im

Mittelpunkt der Forschungstätigkeit stehen. Dies setzt eine schärfere Eigenrationalität des Faches voraus, das seine traditionellen Illusionen erkennen und sich davon lösen muß, wenn es effektiv Probleme bearbeiten, also brauchbare Theorien entwickeln will. Für diese Art seriöser Selbstbeschränkung gab es einige ermutigende Indizien, wenngleich immer fraglich bleibt, ob das überschwengliche pädagogische Moralgefühl sich derart disziplinieren läßt.

### *Literatur*

- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt 1981.
- LUDZ, R. CH.: Reflexionen zum Verhältnis von Sozialwissenschaften und praktischer Politik. In: BAIER, H. (Hrsg.): Freiheit und Sachzwang. Opladen 1977, S. 10–22.
- LUHMANN, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 1. Frankfurt 1980.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- POPPER, K.: Die Logik der Sozialwissenschaften. In: ADORNO, TH. W. u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied 1969, S. 103–124.
- SCHMITZ, E.: Erziehungswissenschaft: Zur wissenschaftssoziologischen Analyse eines Forschungsfeldes. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1 (1981), S. 13–35.
- VAN DEN DAELE, W./WEINGART, P.: Resistenz und Rezeptivität der Wissenschaft. In: Zeitschrift für Soziologie 44 (1975), S. 146–164.

### *Anschrift der Autoren:*

- Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Engelfriedshalde 101, 7400 Tübingen
- Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Hochschule Lüneburg, Postfach 2440, 2120 Lüneburg
- Prof. Dr. Jürgen Schriewer, Moselstr. 30a, 6393 Wehrheim
- Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Auf dem Hansenberg 22, 6472 Altenstadt 2